

Sozialintegrative Alphabetisierung - zur Weiterentwicklung eines Konzepts

Wagner, Harald; Schneider, Johanna

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wagner, H., & Schneider, J. (2011). Sozialintegrative Alphabetisierung - zur Weiterentwicklung eines Konzepts. In A. Ernst, J. Schneider, & K. Schneider (Hrsg.), *Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnis, Praxisbeispiele* (S. 21-40). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004181w021>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>



Sozialintegrative Alphabetisierung

Zur Weiterentwicklung eines Konzepts

von: Schneider, Johanna; Wagner, Harald; Array

DOI: 10.3278/6004181w021

Erscheinungsjahr: 2011
Seiten 21 - 40

Schlagworte: Alphabetisierung, Erwachsenenbildung, Integration, Kommunikation, Konzept, Lebenswelt, soziale Ungleichheit

Die Erwachsenenalphabetisierung stellt eine spezifische Lernform dar, die sowohl eigenständiger Forschungszugänge als auch konzeptioneller Entwicklungen bedarf. Mit dem Terminus der sozialintegrativen Alphabetisierung wird dem in diesem Sammelband Rechnung getragen. Einerseits besitzt dieser Begriff durchaus eine vortheorietische Plausibilität, andererseits verlangt er gerade nach theoretischer Fundierung, begrifflich-inhaltlicher Abgrenzung und Konkretisierung der Arbeitsformen. Im vorliegenden Einleitungsaufsatz werden die Aspekte der Theoriekonzeption entwickelt und in ihrem Zusammenhang dargestellt. Zugleich dient der Text als Referenztext für nachfolgende praktische Weiterführungen und theoretische Vertiefungen in diesem Sammelband.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

Schneider, J./Wagner, H.: Sozialintegrative Alphabetisierung. Zur Weiterentwicklung eines Konzepts. Bielefeld 2011. DOI: 10.3278/6004181w021

Sozialintegrative Alphabetisierung – Zur Weiterentwicklung eines Konzepts

JOHANNA SCHNEIDER/HARALD WAGNER

Die Erwachsenenalphabetisierung stellt eine spezifische Lernform dar, die sowohl eigenständiger Forschungszugänge als auch konzeptioneller Entwicklungen bedarf. Mit dem Terminus der sozialintegrativen Alphabetisierung wird dem im vorliegenden Sammelband Rechnung getragen. Einerseits besitzt dieser Begriff durchaus eine vortheoretische Plausibilität, andererseits verlangt er gerade nach theoretischer Fundierung, begrifflich-inhaltlicher Abgrenzung und Konkretisierung der Arbeitsformen. Im vorliegenden Einleitungsaufsatz werden die Aspekte der Theoriekonzeption entwickelt und in ihrem Zusammenhang dargestellt. Zugleich dient der Text als Referenztext für nachfolgende praktische Weiterführungen und theoretische Vertiefungen in diesem Sammelband.

Der tragende Grund bzw. das bewegende Moment unseres Verständnisses der Erwachsenenalphabetisierung besteht in ihrer sozialintegrativen Einbindung bzw. Ausrichtung. Dieses Verständnis wird geleitet vom Interesse an der sozialen Situation der Menschen. Unsere Ausgangsfragen orientierten sich unvoreingenommen an der sozialen Einbindung des einzelnen Individuums. Dies korrespondiert mit unserer Hypothese, Lernen als einen kontinuierlich ablaufenden und aktiven Anpassungsprozess an die jeweilige Lebens-Umwelt zu deuten: Menschen lernen, was sie brauchen. Lebensgeschichtlich bedeutet dies in der Sozialisationsphase aber auch, dass sie das lernen, was ihre soziale Umwelt ihnen anbietet bzw. was Eltern, Verwandte, Nachbarn, Gleichaltrige, Lehrer und andere beauftragte Wissensvermittler sie lehren. Es ist gleichgültig, ob dies in formellen oder informellen Lernprozessen geschieht. Solange die Lerninhalte auf Konsens im jeweiligen Sozialsystem beruhen, steht die Legitimation des Lernens nicht in Frage und der Lernprozess wird von dieser Seite nicht irritiert bzw. unterminiert. Erst in modernen Gesellschaften scheint diese Selbstverständlichkeit zu schwinden. Zusätzlich dazu kann Lernunsicherheit im Einzelfall sowohl mit einengenden (Lern-)Erfahrungen als auch mit unsicheren Lebensperspektiven zusammenhängen. Somit stellen sich individuelle Problemlagen als eingebunden in gesellschaftliche Entwicklungen dar. Sie sind interdependent, aber dennoch nicht einfach aufeinander reduzierbar. Beide bedürfen ihrer spezifischen Beachtung: indivi-

duelle Problemlagen bedürfen der stetigen empirischen Erkundung und gesellschaftliche Entwicklungen müssen komplementär dazu theoretisch reflektiert werden, um sie miteinander abzugleichen. Im vorliegenden Einstiegstext liegt der Akzent auf der theoriegeleiteten Konzeptionsentwicklung, verweist aber an den entsprechenden Positionen auf die empirischen Untersuchungen zur Lebenssituation der involvierten Personen und auf praktische Handlungsbeispiele.

1 Sozialintegrative Erwachsenenalphabetisierung – Ausgangspunkt

Sozialintegrative Alphabetisierung war der zentrale Begriff des Projektes EQUALS. Wir hatten ihn aufgrund der Erkenntnisse aus einem Vorläuferprojekt – „PASS alpha“¹ (vgl. Schneider/Gintzel/Wagner 2008) – in wesentlichen Grundzügen konzipiert und darauf aufbauend als Impuls für den weiteren Forschungs- und Praxisentwicklungsprozess aufbereitet. Der Begriff, der für einen Handlungsansatz und einen Akzent in der Alphabetisierungsarbeit steht, erfüllte dabei zwei Aufgaben. Einerseits diente er als Orientierung für eine spezifische fachliche Ausrichtung der Projektarbeit, andererseits war er Zielpunkt und letztlich Erfolgskriterium des Projektes EQUALS. Zu Projektbeginn wurde dies im Projektteam als konzeptionelle Rahmung und als Handlungsorientierung vorgestellt, diskutiert und an die Modellstandorte zur eigenverantwortlichen regionalen Umsetzung herangetragen (vgl. Schneider 2008; Ernst/Schneider/Schneider 2009). Zur begrifflichen Orientierung für die Projektentwicklung wurde Sozialintegration dreidimensional als Intention (Förderung von persönlichen Handlungsmöglichkeiten), als Interaktion (Verständigung und Anerkennung) und als institutionelle Konsequenz (Vernetzung) beschrieben. Als aktivierende Impulse wurden eine empirisch angeregte Sozialraumorientierung, eine Beachtungsanleitung lebensweltlicher Implikationen der Lernenden und eine Erkundung sogenannter „Neuer Lernorte“ zur Verortung in der Koordinierungsarbeit an den Modellstandorten eingebracht. Der Projektprozess konnte mit seinen Erfahrungen und Erkenntnissen das Modell Schritt für Schritt konkretisieren, verdichten, bestärken und zu Modifikationen führen. Praktisch gelang dies durch die wissenschaftlich begleitete Praxisentwicklung, die empirisch erforschte und reflektierte Praxiserfahrung, komplementär dazu aber auch durch Lebensweltforschung und Evaluation.

1 PASS alpha – Pro Alphabetisierung. Wege in Sachsen war ein Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt zur Alphabetisierung, das 2004–2006 an der Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung an der Evangelischen Hochschule Dresden durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus gefördert wurde.

2 Sozialintegration – Programm, Kritik, Krise

Für moderne Gesellschaften mit stark ausgeprägter Individualisierung und Pluralisierung (vgl. Beck 1986, 1993; Heitmeyer 1997) stellt sich das Problem des Zusammenhalts bzw. der Integration angesichts vielfältiger zentripetaler Effekte in grundsätzlicher Weise. Im Vergleich dazu hatte sich Integration in stratifikatorisch gegliederten Gesellschaften mit der Zuordnung in Klassen oder Schichten eher unproblematisch ergeben: In der lebenslangen und über viele Generationen rechtmäßig geregelten Zugehörigkeit beispielsweise zu einer Handwerkerzunft ergab sich die Stabilität des sozialen Kosmos durch sozialräumlich unmittelbare und nahe Bindungskräfte. Über welche Mechanismen, wenn nicht per se durch die traditional gesetzte Zugehörigkeit, wird nun in modernen Gesellschaften, die durch zunehmende Differenzierung und Komplexität der Institutionen gekennzeichnet sind, die soziale Einbindung hergestellt und garantiert? Als Pendant dieser Unsicherheit treten verschiedenste Formen der Anomie auf, die sich „als Verunsicherung kultureller Orientierungsmaßstäbe und als Schwächung sozialer Begrenzungen und Bindungen [... zeigen und] die Ich-Wir-Balance (Elias) der Gesellschaft ins Ungleichgewicht [bringen]. Statt Autonomie entsteht dann Entfremdung von sich und den anderen. Schwächen der regulierenden und gemeinschaftsbildenden Kräfte einer Gesellschaft werfen in anomiekritischer Perspektive den Einzelnen zu sehr auf sich selbst zurück“ (Bohle u. a. 1997: 29). Dieses permanent zu lösende Problem stellt eine zentrale Herausforderung moderner Gesellschaften dar. Sie impliziert selbstverständlich auch den Umgang mit vermeintlich Schwächeren, wie beispielsweise mit Menschen, deren Schriftsprachkompetenzen nicht den allgemeinen Vorstellungen entsprechen. Hier stellt sich direkt die Frage nach Bewertung und Unterstützung. Ein fairer Umgang, der auf gesicherte institutionelle Begleitung zielt, ist anzustreben. Die individuell zugemessene Vermittlung von Grundbildung und Schriftsprachkompetenzen fügt sich dort direkt ein. Letztlich geht es darum, für und mit den Menschen einen sicheren Grund für ihre Bildung zu erreichen bzw. zu schaffen. Diese pragmatische Orientierung bedarf im professionellen Rahmen der theoretischen Fundierung. Im Rahmen der Gesellschaftstheorie wurden verschiedene Versuche unternommen, diesen Bedarf an Orientierung und Integration für plurale Gesellschaften zu entwickeln. Eine prominente Variante wurde von Jürgen Habermas vorgelegt. Diese soll in den für das Thema relevanten Grundzügen skizziert werden, da sich dieser Ansatz in besonderer Weise eignet, die Grundlinien der sozial-integrativen Alphabetisierungsarbeit zu veranschaulichen.

Jürgen Habermas (1981) entwickelt in seiner Gesellschaftstheorie ein Modell der doppelten Integration: der Systemintegration und der Sozialintegration. Mit der Systemintegration ist das Wirkungsfeld von Kräften gemeint, das von den Funktionssystemen der Gesellschaft getragen wird und ihr gegenseitig stützendes Miteinander ermöglicht.² Systemintegration wird der Komplexitätssteigerung der Gesellschaft

2 Hier sind beispielsweise Formen der gegenseitigen Bezugnahme des politischen Systems, des Wirtschaftssystems und des Bildungssystems angesprochen. Der gleiche Sachverhalt kann selbstverständlich auch mit anderen theoretischen Begriffen umschrieben werden. (Vgl. dazu die Ausführungen in Wagner „Dysfunktion oder Maladaptiv“ in Abschnitt II.)

gerecht. Sie stellt über die Integration in Institutionen die notwendige Inklusion und Exklusion in Funktionssysteme dar. Den Systemen sind spezifische Logiken und Systemrationalitäten eigen. Menschen werden integriert über bestimmte Fähigkeiten, die zur Inklusion notwendig sind. Werden diese erfüllt, geschieht Integration über die Systemrationalität. Ein wesentliches Inklusionskriterium stellen Bildungsabschlüsse und – locker damit verbunden – spezifische Kompetenzen dar. Schriftsprachkompetenzen zählen zu diesen Fähigkeiten, wobei die erreichte Ausprägung in der Regel eher unbestimmt bleibt. Die Sozialintegration hingegen fokussiert auf die Bezüge in der Lebenswelt der Menschen: „Von sozialer Integration sprechen wir im Hinblick auf Institutionssysteme, in denen sprechende und handelnde Subjekte vergesellschaftet sind. Gesellschaftssysteme erscheinen hier unter dem Aspekt einer *Lebenswelt*, die symbolisch strukturiert ist“ (Habermas 1973: 14). Die Integration der Individuen geschieht nicht über Leistung bzw. die Erfüllung spezifischer, systemrelativer Inklusionsvoraussetzungen, sondern ein Individuum wird integriert, weil es Teil der symbolisch vermittelten Lebenswelt ist. Zugehörigkeit wird unabhängig von Funktionalität gewährt. In der Weiterentwicklung seiner Theorie schlägt Habermas (1985) einen *kommunikationstheoretischen* Begriff der Sozialintegration vor. Sozialintegration funktioniert nicht auf der Basis von Steuerungsleistungen, sondern auf der Basis von gemeinsamen Zugängen von Kommunikationspartnern zu symbolischen Strukturierungen: Bedeutungen und Deutungen, die mit dem Konzept der Lebenswelt umschrieben werden können (vgl. Wagner 1996). Lebenswelt kann metaphorisch verstanden werden als ein Reservoir von Selbstverständlichkeiten oder unerschütterten Überzeugungen, welche Kommunikationsteilnehmer für kooperative Deutungsprozesse benutzen (vgl. Habermas 1981: 189). Diese Deutung schließt an die Lebenswelttheorie von Alfred Schütz und Thomas Luckmann an. Dort wird Lebenswelt beschrieben als „unthematisch mitgegebenen Hintergrund“ (dies. 1979/1984). Lebenswelt baut sich aus mehr oder weniger diffusen, stets unproblematischen Hintergrundüberzeugungen auf. Dieser lebensweltliche Hintergrund dient als Quelle für Situationsdefinitionen, die von den Beteiligten als unproblematisch vorausgesetzt werden. Der Horizont verschiebt sich mit der Handlungssituation und erscheint dabei als gemeinsames Konstrukt. Das Lebensweltverständnis von Schütz/Luckmann eignet sich sehr gut, die Praxis der Erwachsenenalphabetisierung zu analysieren und zu gestalten. In ihrer Lesart (vgl. Schütz/Luckmann 1974/1981) erscheint Lebenswelt als räumlich, sozial und zeitlich strukturiertes Gefüge. Der weiteren Bestimmung der Lebenswelt haften im Kern zwei gegensätzliche, zugleich aber interdependente Momente an. Einerseits ist Lebenswelt strikt individuell und *leibgebunden*, indem sich Räumliches, Soziales und Zeitliches um den eigenen Körper aufschichten. Andererseits ist die Lebenswelt nur als *sozialer Deutungshorizont* zu verstehen: „Die Lebenswelt ist weder meine private Welt, noch deine private Welt, auch nicht die meine und die deine addiert, sondern die Welt unserer gemeinsamen Erfahrung“ (Schütz/Luckmann 1974/1981: 98). Genau in dieser Polarität geschieht Lebensgestaltung und damit Sinngebung und möglicherweise auch Sinnfindung. Das Individuum ist raum-zeitlich-sozial über seinen Leib an einen exklusiven Ort gebunden. Zugleich ist das Individuum

eingespannt in die zur Verfügung stehenden, zugleich aber auch normativ wirkenden sozialen Deutungsmuster. Hier zeigen sich situative Handlungsvoraussetzungen und komplementär dazu individuelle Handlungsmöglichkeiten, verbunden mit einem Reservoir an Lösungskompetenzen bzw. -mitteln. Jede Handlungssituation verläuft zugleich in räumlicher, sozialer und zeitlicher Konkretheit, so dass ihr – vermittelt durch je alle drei Momente – etwas Spezifisches anhaftet. Wie sich Lebenswelten von Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen beschreiben lassen, zeigt ausführlicher Wagner (2011).

Das Neue und Weiterführende am Lebensweltverständnis von Habermas stellt die Integration eines Dreiweltenmodells in Anlehnung an Karl R. Popper dar (vgl. Wagner 1996: 32ff). Lebenswelt wird als Miteinander objektiver, sozialer und subjektiver Weltbezüge und ihr Verhältnis zueinander gedeutet. Die drei Weltbezüge implizieren dabei jeweils eine Handlungsrichtung. (vgl. ders. 1981: 141):

1. Der objektive Weltbezug verhält sich zu etwas, „das in der einen, objektiven Welt entweder statthat oder herbeigeführt werden kann“ und betrifft die Gesamtheit der Sachverhalte, über die wahre Aussagen möglich sind. Zum Beispiel, dass in modernen Wissensgesellschaften Information und Kommunikation auf Schriftsprache basieren. Der objektive Weltbezug ist mit zielorientiertem Handeln verbunden.
2. Der soziale Weltbezug verhält sich zu etwas, „das in der von allen Angehörigen eines Kollektivs geteilten sozialen Welt als gesollt anerkannt wird“ und betrifft die Gesamtheit legitim geregelter interpersonaler Beziehungen. Dieser Weltbezug betrifft etwas Normatives und ist mit normenreguliertem Handeln verbunden. Wie wir bereits weiter oben angedeutet haben, sind trotz objektiver Anforderungen an Lese- und Schreibkompetenz diese nicht in jedem Milieu selbstverständliche und „wertvolle“ Handlungsmuster. Die Muster der sozialen Einbindung bestimmen bewusst und unbewusst das Handeln des Einzelnen.
3. Der subjektive Weltbezug verhält sich zu etwas in der nur „dem Sprecher privilegiert zugänglichen subjektiven Welt“. Er ist verbunden mit dramaturgischem und selbstdarstellendem Handeln, in dem Erfahrungen zum Ausdruck gebracht werden. (vgl. Habermas 1981: 183ff). Hier könnte für unseren Kontext vieles genannt werden. Beispielhaft greifen wir die Haupterfahrung der Unsicherheit und Nichtwahrnehmung auf, die uns Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen immer wieder schildern. Diese entspringt deren Erleben und muss nicht der subjektiven Ansicht einer anderen Person entsprechen.

Die drei Weltbezüge sind voneinander unterscheidbar, in einer Handlungssituation sind sie jedoch häufig nur als Gewichtungen der einen oder anderen Ecke eines gleichschenkeligen Dreiecks auszumachen. Für das kommunikative Handeln fordert Habermas die Gleichbeachtung aller drei Weltbezüge.

Er erläutert dies mit einem Schema, das wir in Abb.1 übernommen haben:

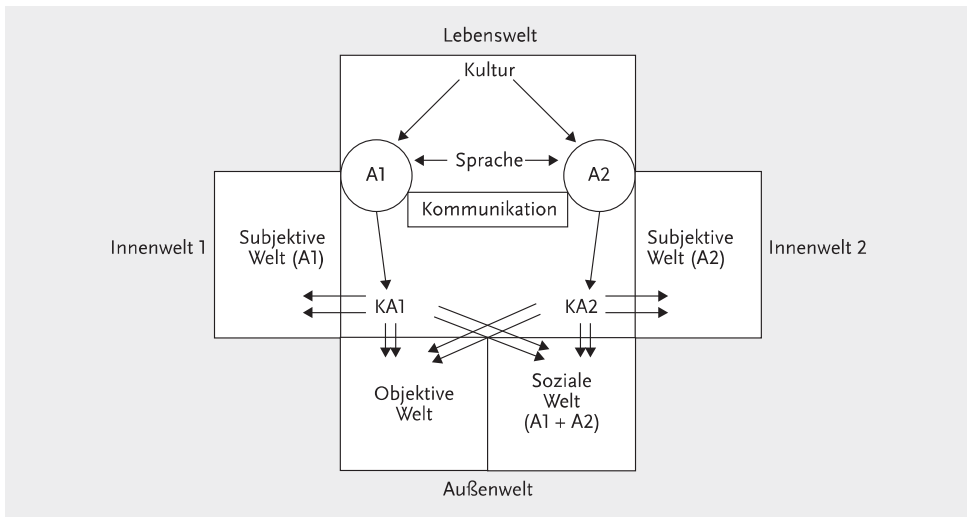


Abb. 1: Weltbezüge und kommunikatives Handeln, übernommen aus Habermas 1985: 193

Kommunikatives Handeln liegt dann vor, wenn mehrere (mindestes zwei) Handelnde (A1 und A2) ihre Handlungen so miteinander koordinieren, dass die jeweiligen Handlungsziele entsprechend der Handlungssituation einvernehmlich abgestimmt werden. Dabei sind die o. g. Welten argumentativ (Objektives), aushandlungsbedürftig (Soziales) und anerkennend (Subjektives) zu integrieren: „Kommunikatives Handeln stützt sich auf einen kooperativen Deutungsprozess, in dem sich die Teilnehmer auf etwas in der objektiven, der sozialen und der subjektiven Welt zugleich beziehen“ (Habermas 1985: 184).

Der Ertrag der Theorie des kommunikativen Handelns mit seinem dreifachen Weltbezug, der charakteristisch für Verständigungsprozesse in der Lebenswelt ist, besteht darin, dass ein Orientierungsrahmen zur Integration vorgegeben ist. Dieser Rahmen zeichnet sich dadurch aus, dass er inhalts offen bleibt, was in pluralen Gesellschaften nicht anders möglich ist. Zugleich bietet er aber pragmatische Hinweise, wie die jeweiligen Sinnbezüge und die damit verbundenen Ansprüche miteinander vermittelt werden können: „*Verständigung* bedeutet die Einigung der Kommunikationsteilnehmer über die Gültigkeit einer Äußerung; *Einverständnis* die intersubjektive Anerkennung des Geltungsanspruches, den der Sprecher für sie erhebt“ (ebd. 184). Auf diesem Wege sind gemeinsame Handlungssituationen und Arbeitsüberschriften nicht vorgegeben, sondern werden erarbeitet.

Erwachsenenalphabetisierung geschieht in beiden Mechanismen der Integration: Systemintegrativ in der Erfüllung von Inklusionsvoraussetzungen konkreter Systeme, sozialintegrativ aus dem Zusammentreffen oder der Intention lebensweltlicher Motivation und der Integration aller drei Weltbezüge. Wie beispielsweise die Verständigung über traditionale Normbezüge heute in einem interaktiven Kontext erfolgt, kann dies

ebenfalls für die Alphabetisierung angenommen werden: Beratungs- und Lehrprozesse erfolgen dann nicht mit der alleinigen Ausrichtung auf das Ziel des Lesen- und Schreibenlernens, sondern mit der *gleichwertigen* Aufmerksamkeit und methodischen Kompetenz und Reflexion der beiden anderen Weltbezüge.

Als Kernelement ist das kommunikative Handeln, wie es Habermas skizziert, maßgeblich³. Für die nachhaltige Anwendung bedarf es einer weiteren konzeptionellen Vergewisserung und methodischen Konkretisierung. Deshalb fragen wir nach der Einbettung und weiteren Strukturierung durch das Modell im Zusammenhang von Lernprozessen. Zuvor nehmen wir jedoch eine Positionierung für das sozialintegrative Handeln im gesellschaftlichen Feld der Funktionssysteme und Organisationen vor und analysieren, wie die Funktionssysteme Bildung und Wohlfahrt nicht nur systemintegrativ, sondern auch sozialintegrativ wirken können.

3 Sozialintegration und Erwachsenenalphabetisierung – Positionierung

Im Grunde kann jede Interaktion zwischen Menschen sozialintegrativ geführt werden. Doch nicht jede funktionssystembezogene Kommunikation kann sich auf unmittelbare verständigungsorientierte, lebensweltbezogene Kommunikation einstellen. Funktionssysteme müssen auf die „Funktion Lebenswelt“ zugreifen können, um ihren Mitgliedern sozialintegratives Handeln zu ermöglichen.

Für die Funktionssysteme der Wirtschaft und des Rechts mit ihren binären Codes zahlen/nicht zahlen oder rechtmäßig/nicht rechtmäßig ist eine auf Verständigung orientierte Handlung nicht im Sinne der Funktion, die das jeweilige System für die anderen und die Gesellschaft erbringt. Auch ihre Subsysteme, wie beispielsweise die Agenturen für Arbeit als Anhängsel des Wirtschaftssystems, müssen bezogen auf die Herstellung der Einnahme einer Leistungsrolle im System der Wirtschaft agieren. Bildungs-, Gesundheits- und Wohlfahrtssysteme erbringen für die Gesellschaft Leistungen, die Inklusionsfähigkeiten unterstützen, deshalb stellt sich insbesondere die Frage nach deren Schnittstellengestaltung zu den Individuen. Da das Projekt sich insbesondere mit den Organisationen von Bildung und Wohlfahrt beschäftigt hat, soll das Gesundheitssystem⁴ nicht näher betrachtet und diskutiert werden.

3 Ein lebensweltlicher Bezug entsteht beispielsweise schon im Gespräch, wenn bspw. einem Professionellen (Mediziner, Lehrer, Verkäufer, Sozialarbeiter usw.) die Frage gestellt wird, was er an der Stelle des Patienten, Lernenden, Käufers oder Adressaten tun würde. Die Frage fordert über den Perspektivwechsel zum Zwiegespräch mit der objektiven, sozialen und subjektiven Welt des anderen auf.

4 Trotzdem dazu hier zwei Anmerkungen. (1) Das Gesundheitssystem handelt auf der Basis von Diagnosen für die Markierung von gesund/krank. Das Phänomen von Lese-Rechtschreibstörungen ist als Krankheit als Legasthenie für eine umschriebene Lese- und Rechtschreibstörung nur für das Kindes- und Jugendalter beschrieben und im Klassifikationsschema für psychische Störungen nach ICD-10 der WHO verankert. (2) Im Gegensatz zur Schulmedizin basiert die Arbeitsweise der Psychologie sehr wohl auf sozialintegrativen Mechanismen, indem Therapeut und Patient oder Klient für ihre Zusammenarbeit eine gemeinsam getragene Arbeitsüberschrift finden müssen.

Erwachsenenbildung⁵ kann einerseits als sich ausdifferenzierendes Subsystem neben der Schulbildung, dem Bibliothekswesen u. a. betrachtet werden, die innerhalb des Erziehungssystems einer gemeinsamen Funktionslogik folgen. Andererseits wird Erwachsenenbildung auch durch „Entgrenzung“ (vgl. Faulstich 1997) charakterisiert. Das System sickert in das ökonomische System, das Gesundheitssystem, den Freizeitsektor, das Wissenschaftssystem ein (vgl. Siebert 2003) und wird in der Wirkungsweise von deren Logiken überlagert. Demzufolge arbeiten in der Erwachsenenbildung Organisationen mit unterschiedlichen Programmatiken je nach Nähe zum jeweiligen Funktionssystem (vgl. Küchler 2010)⁶. Als Leitdifferenz der Erwachsenenbildung hat Kade (1997) den Begriff von „Vermittelbarkeit [von Wissen]“ verankert (vgl. Lenzen/Luhmann 1997). Erwachsenenbildung setzt „Wissen als allgemeines gesellschaftliches Vermittlungsmedium voraus [...], hat aber auf das Medium Wissen keinen exklusiven Bezug“ (Kade 1997: 38f). Da Vermittlung nicht linear verläuft, koppelt Kade den Begriff an den der Aneignung und verweist auf die Autopoiesis des Lernens. Aneignung kann als systemspezifische Operation des Lernens bezeichnet werden. Den Individuen wird durch das Funktionssystem Erwachsenenbildung zugemutet, dass sie selbst die Anschlussfähigkeit des vermittelten Wissens in ihrer Biografie organisieren. Im Ideal stellt sich Erwachsenenbildung als Kommunikation über individuelle Veränderung „primär über die Erwachsenen her“ (Forneck/Wrana 2009: 181). Das heißt, dass bildnerische Kommunikation, die Kommunikation über individuelle Veränderung bedeutet, nicht zwangsläufig an professionelle Organisationen gebunden ist und professionelles pädagogisches Handeln nur eine Realisierungsform von vielen ist. Diese wird nicht von „den Institutionen geführt, sondern von den Erwachsenen selbst, die mit den gesellschaftlichen Veränderungserwartungen über das Medium Lebenslauf unmittelbar, also nicht vermittelt über Institutionen oder professionelles Handeln, strukturell gekoppelt sind“ (zit. in: Forneck/Wrana 2009: 181). Tatsächlich entstehen einige Reibungsflächen mit diesem Selbstverständnis. Zum einen hat sich das „Anderswerden“ als bestimmte „Vergesellschaftungslogik, die die Individuen zur flexiblen und permanent mobilen Lebensgestaltung im Sinne eigenverantwortlicher Anpassung an ständig wechselnde Anforderungen nötigt“ (zit. in: Pongratz/Bünger 2008: 125) und damit zur Inklusionsvoraussetzung entwickelt. Zum anderen erscheinen Vermittlung und Aneignung von Wissen im Bildungssystem als allgemeiner Kampf um Bildungsabschlüsse und Bildungszertifikate, die durch Institutionen vergeben werden (vgl. Pallasch/Hameyer 2008). Im Versuch, günstigere Ausgangspositionen beim Zugriff auf lukrative Berufsangebote zu erlangen, stehen höhere Bildungsabschlüsse hoch im Kurs. Somit „respezifizieren sich [Erwachsenenbildungsinstitutionen] als „Infrastruk-

5 Wir nehmen in diesem Beitrag keine Unterscheidung zwischen den Begriffen Erwachsenenbildung und Weiterbildung vor.

6 Zu den Inhaltsbereichen der beruflichen, betrieblichen, allgemeinen, politischen und kulturellen Bildung. Anhaltspunkte über die Verteilung gibt eine Statistik des WSF (2005), wonach 47,2% der Weiterbildungen von Privatunternehmen, 20% von Vereinen, 8% von öffentlich-rechtlichen Bildungseinrichtungen, 5,3% von Volkshochschulen, 1,5% von gewerkschaftlichen Bildungseinrichtungen und sonstigen Einrichtungen (Stiftungen u. a.) angeboten werden. Privatwirtschaftliche Anbieter, die sich primär marktwirtschaftlich orientieren, bilden das historisch jüngste Segment (von Küchler 2010).

tur“ für lernende Erwachsene einerseits und als Selektionsinstanz für Inklusionen andererseits“ (Forneck/Wrana 2009: 181).

Es gehört zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildung Vermittlung und Aneignung von Wissen im Sinne der Selbstbestimmung zu organisieren, jedoch bestimmt die Nähe zu den o. g. Funktionssystemen das Ausmaß von Zugriffsmöglichkeiten auf die Lebenswelt und kommunikativer Herstellung von Inhalten und Settings (in der Beratung, in Lernangeboten usw.). Nah an den Themen von Freizeit und kultureller Bildung, kann sie den sozialintegrativen Dialog aufnehmen, wenn Erwachsene selbst zur Kommunikation über „individuelle Veränderung“ offen sind bzw. der Anschluss dazu gefunden wird.

Nun scheint Erwachsenenbildung im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung eine andere Erwachsenenbildung als im Rahmen von sonstiger Weiterbildung zu sein. In der Praxis entwickelt sie sich vielfach als schulpädagogische oder erzieherische Interaktion (ohne es sein zu wollen!) (vgl. hierzu Egloff/Jochim/Schimpf 2009). Häufig wird sie auch als Sozialarbeit und „Vorbereitung auf die richtige Schule“ beschrieben. Organisierte Erwachsenenalphabetisierung konstituiert sich mit Inklusionsvoraussetzungen und den Fragen von nicht selbstverständlichen Bildungszugängen. Dadurch gelangt sie wie kein anderer Bereich der Erwachsenenbildung in eine Schnittfläche mit Erziehungs- und Unterstützungsprozessen, in denen Dilemmata der Pädagogik angesichts des Erwachsenen behandelt werden und Selbstverständnis und Spezifik sozialpädagogischer Kommunikation zum Tragen kommen (vgl. Wagner zu Heterogenität und Motivationsdilemmata in Abschnitt II).

Die Leistung der Kommunikation des Wohlfahrtssystems für die anderen Funktionssysteme besteht in der Vermittlung von Inklusion in weitere Systeme bzw. der stellvertretenden Inklusion oder auch der Exklusionsvermeidung (vgl. Bommes/Scherr 2000). Diese Aufgaben werden nicht nur in den klassischen Einrichtungen sozialer Arbeit wahrgenommen, sondern sind beispielsweise auch Teil von Volkshochschulangeboten. Teilnehmende in Alphabetisierungskursen werden häufig stellvertretend inkludiert, wenn eine zielorientierte Wissensaneignung in Bezug auf Lesen und Schreiben nicht realisiert werden. Als individuelle Gewinne stehen Zugehörigkeit und Alltagsstrukturierung im Vordergrund (weiterführend dazu Wagner: „Heterogenität und Motivation“ in Abschnitt II). Dies ist in keiner Weise zu delegitimieren, jedoch ist es als spezifische Kommunikation des Wohlfahrtssystems zu benennen, die lediglich inkludiert, hier „vorbereitend“ für Erwachsenenbildungslogik oder eben „nur“ eine Struktur in der Gesellschaft anbietet. Der auf Inklusion ausgerichteten Funktionslogik und Leitdifferenz „hilfebedürftig/nicht hilfebedürftig [im Sinne von Inklusionsunterstützung in soziale Systeme wie Familie, Nachbarschaft, Arbeit, Gesundheit usw.]“ setzen die Subsysteme und ihre Organisationen unterschiedliche Selbstverständnisse entgegen. Grundsicherung kann als eines der Subsysteme gelten, das den Logiken von Verwaltung und Ökonomie zugeordnet, rein auf arbeitsvermittelnde Kommunikation ausgerichtet ist. Psychosoziale Beratung (auch innerhalb der Sozialen Arbeit) ist eine weitere Vermittlungsleistung an der Grenze zwischen Funktionssystem/Organisation

und Individuellem (Großmas 2006). Die Funktion des Beratungssystems besteht in der Inklusionsförderung, indem Spannungen und Kommunikationsbrüche zwischen den Umwelten von Verwaltung, Lebenswelt und Psyche wieder in Kommunikation verwandelt und in entsprechende Kommunikationsformen gewendet werden. Soziale Arbeit als ein differenziertes Subsystem hat ihr Selbstverständnis und die Arbeitsweise um das Paradigma von Lebensweltorientierung angelegt. Neben einem dem Staat verpflichteten Kontrollmandat beansprucht sie für sich eine Mandatschaft für das Subjekt und seine Ziele und damit den Rückgriff auf ein auf Kommunikation und Verständigung angelegtes Erklärungs- und Handlungswissen. Gleichzeitig sieht sich das Wohlfahrtssystem in seinem Inklusionsauftrag mit der Motivierung zu formellen Bildungsprozessen konfrontiert. An dieser Schnittstelle muss Soziale Arbeit ihre Identität und Abgrenzung zu anderen Systemen bewahren und definiert einen sozialen Bildungsbegriff, der interaktive Prozesse, in denen Bildung realisiert wird, soziokulturell und sozialstrukturell einzubetten bzw. aufzuschließen sucht (vgl. Dollinger 2010).⁷

Die Analyse von Systemen und ihren Organisationen verdeutlicht, dass Erwachsenenalphabetisierung mit ihren Kommunikationsprozessen im organisierten professionellen Handlungsfeld nicht eindeutig, aber vielfach zu verorten ist. Es werden Schnittstellen sichtbar, an denen Erwachsenenbildung die Problemstellung ihrer eigenen Inklusionsbedingungen bearbeiten muss. Folglich ergibt sich für die Positionierung von Erwachsenenalphabetisierung die Frage der Organisation entsprechender Kommunikations- und Bearbeitungsformen. In den entwickelten Industrieländern lassen sich grob zwei Modelle finden. Zum einen der Weg der Gründung und Etablierung neuer Subsysteme, (staatlich gesteuerte) Institutionen mit allen Unterstrukturen, die sich der Alphabetisierungsaufgabe widmen. Diese Form treffen wir in Frankreich an. Das Modell entspricht einer weiteren funktionalen Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Funktionssysteme und bedeutet einen starken staatlichen Durchgriff auf die jeweiligen Professionen. Zum anderen ist ein Weg über interorganisationale Netzwerke gehbar, in denen Erwachsenenalphabetisierung die vorhandenen Strukturen als politische, aber auch vor allem fachliche Entwicklungsaufgabe konfrontiert. Netzwerke vermeiden gerade die Neubildung von Organisationen (Tacke 2001) und (ver-)suchen die Problemlösung in der strukturellen Kopplung, der Verknüpfung von heterogenen Handlungsmöglichkeiten (weiterführend dazu Wagner/Schneider sowie Schneider/Zierold in Abschnitt IV). Diese Netzwerkarbeit zielt darauf, dass Menschen mit Schwierigkeiten in der Schriftsprache angeregt werden, lesen und schreiben zu lernen. Davon vermittelt, gilt es ein Netz mit Akteuren zu organisieren. In diesem Netz ist kommunikatives Handeln durch entsprechende Arbeitsformen (vgl. Schneider/Ernst

7 Wir haben hier die Funktionsweise von zwei Hauptakteuren in den Blick genommen. Die Alphabetisierungsarbeit ist in Deutschland jedoch grundlegend vom politischen System initiiert und gestaltet. In modernen gesellschaftlichen Systemen trägt das politische System zur Zielbestimmung gesellschaftlichen Handelns bei. Ihr Standpunkt ergibt sich aus der Analyse von Gesellschaft, jedoch – anders als im Wissenschaftssystem – auf der Grundlage von Machtverhältnissen mit bestimmendem Einfluss. Um zu weiterführenden Einschätzungen zu gelangen, sind eigene Untersuchungen notwendig.

zur Nutzwertanalyse in Abschnitt IV) in Gang zu setzen, um Verständigungsprozesse anzubahnen und die Arbeitsformen an den Schnittstellen zu gestalten.

4 Sozialintegration und Erwachsenenalphabetisierung – Lernverständnis

Trotz aller Kontroversen im Rahmen der (Erwachsenen-)Bildung erscheinen uns einige gesicherte Erkenntnisse zumindest zur Einbettung des Lernens zur Verfügung zu stehen. Wir können diese nach drei Dimensionen ordnen und beschreiben. In Bezug gesetzt zum kommunikativen Handeln besteht in der modernen Gesellschaft ein Verständigungsbedarf in Bezug auf die drei Weltbezüge, wie wir sie oben nach Habermas (1985) beschrieben haben:

1. teleologisch – zum objektiven Lerngegenstand und damit der Legitimität des Bildungs-/Erziehungsgutes,
2. sozial oder normenreguliert – zur Positionierung des (heranwachsenden) Lernalters und zur sozialen Einbindung und Deutung des Lernens,
3. dramaturgisch – zur Subjektivität und dem individuell biografisch Dienlichen und Angesprochenensein im Lernprozess.

Diese Dreiteilung von Erfahrungszuordnung erscheint uns keine philosophisch willkürliche zu sein, denn sie begegnet uns in vielen anderen Bezügen. So lesen wir beispielsweise bereits in den Gesprächen des Konfuzius: *Etwas lernen und sich immer wieder darin üben – schafft das nicht auch Befriedigung? Und wenn von fernher Gleichgesinnte kommen – ist das nicht auch ein Grund zur Freude? Von den Menschen verkannt zu werden, ohne dabei Verbitterung zu spüren – ist das nicht auch eine Eigenschaft des Edlen?*

Auch Konfuzius stellt Lerninhalte – die euphemistisch beurteilt Befriedigung verschaffen – neben das akzeptierende soziale Miteinander und das Beharren auf der Eigenständigkeit der eigenen Meinung, was sehr wohl auch zu Ablehnung führen kann. Alle drei Dimensionen sind gleichermaßen bedeutsam und sie sind interdependent. Bildungstheoretisch eröffnet sich zu jedem ein eigener Diskurs-Kosmos. Die einzelnen Ebenen sollen in Extrabeiträgen ausführlicher diskutiert und auf ihre Relevanz für die Erwachsenenalphabetisierung hinterfragt werden. Die Dimensionen (1) Legitimität des Bildungs-/Erziehungsgutes und (3) Subjektivität und individuelles Angesprochenensein werden im vorliegenden Sammelband explizit im Beitrag zu Funktionalität versus Adaptivität (Wagner) diskutiert. Die Dimension (2) Positionierung des (heranwachsenden) Lernalters und soziale Einbindung des Lernens wird im Beitrag von Wagner/Stenzel in diesem Band analysiert, empirisch hinterfragt und auf die Praxis der Erwachsenenalphabetisierung übertragen.

An dieser Stelle wollen wir danach fragen, welche konzeptionellen Ansätze das Kernelement des kommunikativen Handelns und damit Sozialintegration verwirklichen

können. Deutliche Bezüge erkennen wir zum Begriff des vernetzten Lernens, der mit systemisch-konstruktivistischen Grundannahmen operiert und von Siebert (2003) ausgeführt wurde.

Individuen bzw. psychische Systeme unterliegen der Autopoiesis. Lernen ist inneres Gespräch und Vernetzung. Gedankengänge, Wahrnehmungsmuster und Vorstellungen sind operational geschlossen und selbstreferentielle Prozesse des psychischen Systems. Im Beobachtungs- und Kommunikationsprozess verarbeitet jeder diejenigen Informationen, die er beobachten kann und die in seine kognitiven Muster integriert werden können, die anschlussfähig sind und nutzbar erscheinen (vgl. Luhmann 1985). Ein Lernprozess stellt sich neuronal als Zusammenwirken von Neuronen dar. Neuronale Netze sind informationsverarbeitende Systeme, die selbstorganisiert operieren, indem vorhandene Gedächtnisinhalte aktiviert und ergänzt werden. Das Gehirn verknüpft Erfahrungen, Gedächtnisinhalte, auch Emotionen mit Kognitionen und interagiert dabei mit seinen eigenen Zuständen (vgl. Maturana/Varela 1984; Spitzer 2000; Capra 1999; Damasio 2000).

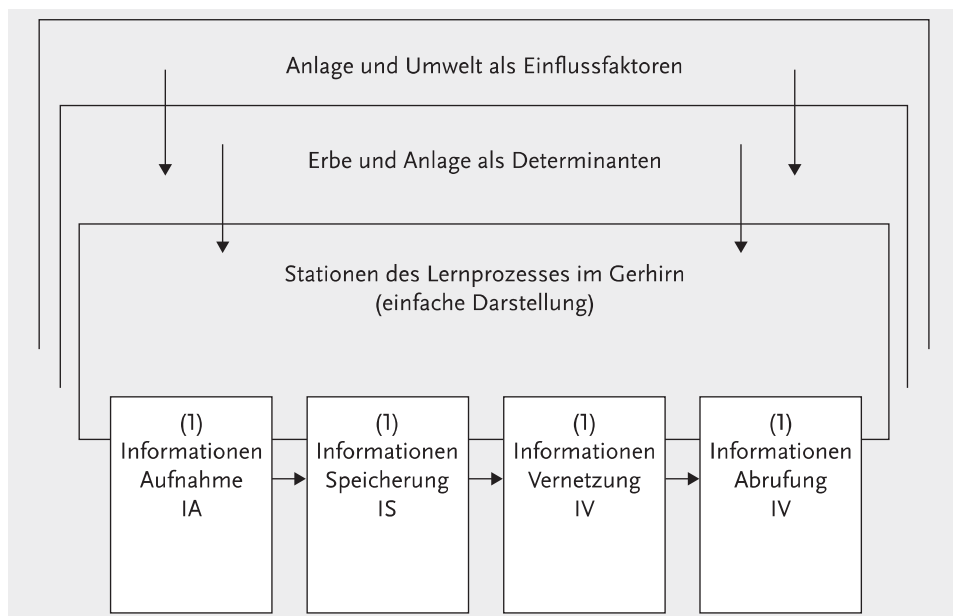


Abb. 2: Stationen des Lernprozesses, vereinfacht dargestellt nach Pallasch/Hamayer (2008: 39)

Pallasch/Hamayer zeichnen im Rahmen ihrer Erörterungen zur Lernberatung und zum Lerncoaching (2008: 39) den nicht determinationslosen Lernprozess nach (siehe Abb. 2). „Für den Lerner wäre es optimal, möglichst frühzeitig in bereits verankerten Informationen Anknüpfungspunkte zu finden, von denen er Verbindungen zu den neuen Informationen herstellen kann. Dadurch wird der Speichervorgang erleichtert. Ausgewählte Techniken, möglichst abgestimmt auf die bereits vorhandenen des Lerners, erleichtern das Speichern (Assoziieren, Memorieren) von Informationen.“

Da die Speicherungsbereitschaft von der jeweiligen Befindlichkeit (Stimmung, Interesse, Einsicht) maßgeblich mitbestimmt wird, wäre es für den Lerner eine Hilfe, diese für sich (mit Hilfe des Vermittlers) zu artikulieren. ‚Einsichten‘ und ‚Uneinsichten‘ (z. B. bezogen auf den Lerninhalt) könnten geklärt werden“ (Pallasch/Hamayer 2008: 39). Die eingehenden Informationen werden so mit bereits vorhandenen verknüpft. Ausnahmen stellen hier die fundamentalen Erfahrungen im Säuglingsalter und die Informationsspeicherung während der ersten Lebensjahre dar.

Es ist eine großartige Leistung des Gehirns, immer wieder neue Informationen (Impulse) mit bereits vorhandenen zu einem einzigartigen Netz zu verbinden. Jede gespeicherte Information (kognitive, emotionale oder sozial-emotionale) gleich welcher Qualität wird mit einer emotionalen Schicht versehen. Einen entscheidenden Einfluss haben Lernumgebung (Raum, Interaktionspartner), Vertrautheit (Wohlfühlen) und Sicherheit (Angstfreiheit, Geborgenheit) sowie kontinuierliche Lernplätze während des Aneignungsprozesses. Für den Vermittlungs- und Aneignungsprozess bedeutet dies, vertraute und sichere Lernumgebungen zu arrangieren sowie den Vermittlungsprozess darauf auszurichten, dass die Gestaltung von Umfeldvariablen (Kontext), die dem Lerner eine Vernetzung erleichtern oder erschweren, einbezogen wird.

Vermittlung und Aneignung, Lehren und Lernen sind zwei komplementäre Prozesse, von denen nur der Vermittlungsprozess durch den Lehrenden gestaltet werden kann. Deshalb wird in der Praxis dem zielorientierten wissensaufbereitenden und -vermittelnden Prozess (z. B. der Schriftsprachdidaktik) der Erkundungsprozess an die Seite gestellt, eine „typisch“ pädagogische Kommunikation durch eine lebensweltlich erkundende ergänzt. „Verstehende“ Pädagogik könnte ein „forschendes Nahvollziehen der inneren Logik von Handlungen, Deutungen, Interaktions- und Lebenskontexten“ (Völter 2008) anleiten. Narrationen, die in einen gemeinsamen Deutungsprozess einbezogen werden, geben die konstruierten Abbilder der lebensweltlichen (Lern-)Kontexte wieder. Sie können in kürzeren oder längeren Gesprächen oder methodisch strukturiert in einem entsprechenden Setting angewendet werden. Wir verweisen explizit auf die Möglichkeiten von biografischen Verstehensprozessen (Schütze 1993, 1994; Jakob/Von Wensierski 1997) und die methodischen Formen der biografisch-narrativen Gesprächsführung (Völzke 1997; Hanses 2004; Völter 2008) und ihre Einbettung in die Biografiearbeit oder in der Bearbeitung von komplexen psychosozialen Fragestellungen in die biografische Fallrekonstruktion (Fischer/Goblirsch 2004). Weiterführend zur Anwendung in der Alphabetisierung hat Birte Egloff (2006) geforscht und methodische Modelle diskutiert.

Leitend sind die Prinzipien der Kommunikation (Anerkennung und Aufnehmen des kommunikativen Regelsystems des Erzählenden), der Offenheit (Festlegung und Strukturierung durch den Erzählenden), der (virtuellen) Fremdheit und das interpretative Paradigma (Interpretation der Welt aus der Sichtweise der Handelnden). Narrationen und Biografiearbeit sind Erkenntnisverfahren, die dem Fremdverstehen und dem Selbstverstehen dienen. Sie beruhen auf einem mit dem Erzählen vertrauten Kommunikationsschema, bedürfen jedoch ihrer Aufmerksamkeit und ggf. entspre-

chenden Qualifizierung. Sie dürfen nie zur Informationsgewinnung und -verwertung am Individuum vorbei und zur Entmündigung verwendet werden. Die Kompetenz besteht darin, „für die gemeinsame Erkenntnisbildung die Bedingungen zu schaffen“ (Riemann 2000: 323).

Die Vernetzung des Lernens ergibt sich aus kommunikationsorientierter Perspektive.

Lernprozesse können nicht von außen determiniert und Individuen können nicht eines „Besseren belehrt werden“. Trotzdem leben Individuen in ständigem Austausch mit anderen. Kommunikation gelingt, wenn die auf den Erhalt von Einzigartigkeit und Identität ausgerichteten Individuen an Vernetzungen interessiert sind, d. h. beobachten und sich irritieren lassen. „Lernintensive Kommunikation entsteht durch „dosierte Diskrepanzen“, durch das Spannungsverhältnis von Konsens und Dissens“ (Siebert 2003: 74), durch Differenz (vgl. Luhmann 1984).⁸ Komplementäre Kommunikationsstrukturen erhöhen die Chance wechselseitiger Anregungen und Anschlussmöglichkeiten, z. B. durch die Gegenüberstellung von „Thesen mit Antithesen, Altem mit Neuem, Alltagswissen mit theoretischem Wissen, eigenen Erfahrungen mit Erfahrungen anderer, Begriffen mit Beispielen, Bildern mit Kommentaren, Aktionen mit Reflexionen, Emotionen mit Kognitionen, Visionen mit Realitäten, Ursachen mit Wirkungen, Eigeninteressen mit Gruppeninteressen, Argumenten mit Gegenargumenten“ (Siebert 2003: 42) usw.

In der Kommunikation werden Wirklichkeiten (Lebenswelten von Lernenden und Lehrenden) sichtbar und gleichzeitig werden in einer Lerngruppe bzw. zwischen Lehrenden und Lernenden, Begleitenden und Adressaten neue Wirklichkeiten konstruiert und gemeinsame Deutungsgemeinschaften aufgebaut. Lernintensive Kommunikation ist in diesem Sinne Emergenz kommunikativen Handelns und konsensfähiger Wirklichkeiten (Siebert 2003: 77). Lernbegleitende müssen den verständigungsorientierten Diskurs immer wieder anbieten oder vom Zaun brechen im Kurs, in der Beratung, in der Begegnung. Das Habermas'sche Modell leitet dazu an, das Gespräch über das Objektive (Was ermöglicht Lesen und Schreiben? Was ist das Ausmaß des Könnens und Brauchens (konkrete Inklusionsvoraussetzungen), Schwierigkeiten und Kompetenzen? Sind Ziele erreichbar?), über das Subjektive (Was will die Person für sich? Was beschäftigt sie in dem Zusammenhang? Was bedeutet es für jeden in einer Gruppe, für Lernende und Lehrende?), über das Soziale (Wie ist die Person im sozialen Netz eingebunden? Was bedeutet Schriftsprache und Lernen im sozialen Netz?) zu führen.

Die dreifach gerichtete Wahrnehmung und Kommunikation kann als Grundorientierung in allen Gesprächen dienen, aber auch eingebettet in Kompetenzfeststellungen, Beratungen oder Gruppendiskussionen angewendet werden.

8 Vgl. dazu Tolstoi 1968: „Damit der Schüler gut lernt, muß er gern lernen, damit er gern lernt, 1. muß das, was der Schüler lernt, ihm verständlich und interessant sein, 2. müssen seine Geisteskräfte in der günstigen Verfassung sein. Damit der Schüler versteht, was er lernt, und damit ihn interessiert, was ihm gelehrt wird, müssen Sie zwei Extreme vermeiden, sprechen Sie zu den Schülern nicht von Dingen, die er weder verstehen noch wissen kann und sprechen Sie mit ihm von nichts, was er ebenso gut und manchmal sogar besser weiß als der Lehrer.“ (Tolstoi 1968: 42)

Wahrnehmungsfähigkeit und sprachliches Handeln sind wesentlich durch Erfahrung und Erleben sozialer Positionierung und Einbindung determiniert. Sie sind durch erlernte Rollenmuster und -vorstellungen abgespeichert und reaktivierbar, die nicht einfach abzulegen sind. Wenn diese aber per abwertender Positionierung maladaptiv (glückloses Agieren mit der inneren und äußeren Umwelt) sind (vgl. Wagner: Funktionalität und Maladaptivität in Abschnitt II), dann werden Menschen durch die zeitlich-räumliche Abfolge von Positionen/Rollen daran gehindert, das zu werden, was sie sein wollen und sein könnten. Es bilden sich subalterne Rollenmuster heraus, die in jeder neuen Situation im Gegenüber ihre Erfüllung herausfordern. Abhängigkeiten im Kurskontext werden dadurch erneuert (vgl. dazu weiterführend Egloff/Jochim/Schimpf 2009). Funktionale Analphabeten sind an ihren bisherigen Rollenmustern entweder gescheitert und wollen darum jetzt lernen, oder sie leiden (noch) nicht darunter, denn ihnen reicht das Positionsegment, welches sie einnehmen. Wollen sie lernen, dann geht es darum, dass sie Lernen lernen. Und dies wiederum gelingt nur mittels Repositionierung bzw. einer sicheren Positionierung, wenn damit bereits genügend Lernenergie frei gesetzt werden kann. Dazu erweist es sich als notwendig, durch Begleitende eine vertrauensvolle Beziehung mit sicherer Adressierung aufzubauen und zu reflektieren. Hier ist der Kursleiter kein Therapeut, sondern ein lebensweltlich sensibler Pädagoge. Gegebenenfalls sind Therapeuten jedoch in die Aufgabe der Neubestimmung von Rollen einzubeziehen. In der Bildungsbegleitung ist darauf einzugehen und Lehrende, Begleitende müssen sich als Gegenüber zur Neubestimmung von Rollen anbieten (vgl. hierzu Wagner/Stenzel in Abschnitt).

Auch Orte und Räume sind mit Deutungen und Positionierungen verbunden. Lernkontexte und Räume entstehen als Verknüpfungsleistungen der Individuen über wechselseitig aufeinanderbezogene Prozesse (Löw 2001: 158f). Menschen und soziale Güter werden oder sind an einem Ort in bestimmter Weise angeordnet (Spacing). Durch soziales Handeln – Wahrnehmungs- und Vorstellungsprozesse – werden diese zu Räumen verbunden (Synthese). Der Ort mit seinem Sinn hat zwar durch seine materielle Gegebenheit Einfluss auf die Entstehung von Räumen, er ist jedoch nicht nur der umschließende Behälter, sondern ein Bestandteil von Prozessen. Raum ist damit aktive Aneignungsleistung (Deinet 2004) und Beziehungsgeschehen. Für die Wahl von Räumen in der Erwachsenenalphabetisierung werden im Leitgedanken „zu den Kunden gehen“ Relevanzen mehr und mehr berücksichtigt. Angebote werden in Stadtteilhäusern, Mütterzentren, Schuldnerberatungen – an die Relevanz- und Verwendungskontexte von Lernenden verlagert (vgl. dazu hier im Band die Beispiele aus den Beiträgen in Abschnitt III). Andererseits werden neue Räume als Aneignungsaufgabe für die Alphabetisierung erschlossen. So wird die Bibliothek, der als vermeintlicher Buchladen gemiedene Ort, in Begleitung des Kurses zum nutzbaren Raum mit neuen (über den Kurs hinausragenden) Rollenbeziehungen (als Kunden) und Positionierungen (vgl. Rygulla/Schumann in Abschnitt III). Neue Lernorte machen sich das Spacing und Synthetisieren zu Nutze. Erwachsenenalphabetisierung balanciert hier zwischen der Erkundung von Altem, Vertrautem und der Aneignung von Neuem,

letztlich mit der Anknüpfung an subjektive, objektive und soziale Weltbezüge der Kursteilnehmenden.

Deklinieren wir die systemischen Grundannahmen der Autopoiesis und der Kommunikation für den Lernprozess funktionaler Analphabeten, erweitern wir das von Siebert (2003) benannte Konzept des vernetzten Lernens⁹. Ein Aufmerksamkeitsschwerpunkt konzentriert sich dabei um die Repositionierung in sozialen Beziehungen und Räumen.

5 Schlussbetrachtung zur Weiterentwicklung eines Konzeptes

Die Weiterentwicklung des Konzeptes der sozialintegrativen Alphabetisierung hat durch das Modell des kommunikativen Handelns und des vernetzenden Lernverständnisses einen Anschluss an bestehende sozialwissenschaftliche, sozialarbeitswissenschaftliche und pädagogische Diskurse ermöglicht.

Für eine Beobachtungs- und Handlungspraxis fassen wir das Konzept in einer Kern-Kontext-Struktur (vgl. Baecker 2008) zusammen. Der Kern – in Gestalt des Lern- bzw. Aneignungsprozesses des Erwachsenen – bleibt uns verschlossen. Jeder Kontext stellt jedoch einen Fokus zur Gestaltung und Bewertung des Prozesses dar.

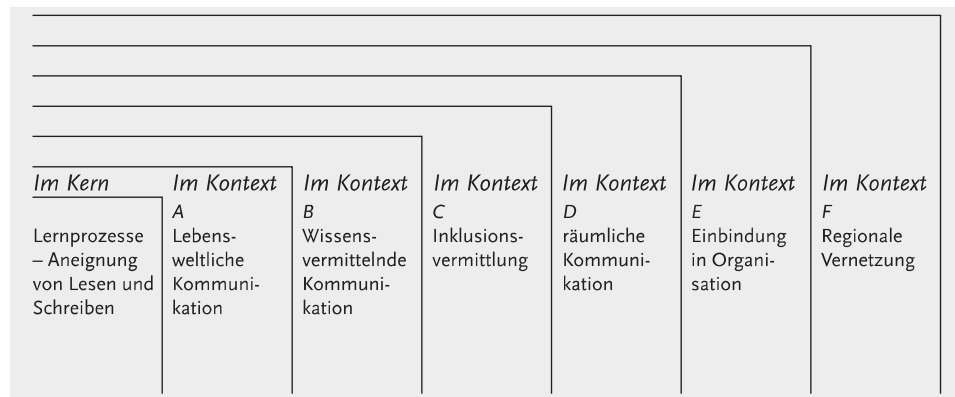


Abb. 3: Kern-Kontext-Modell der sozialintegrativen Alphabetisierung

Jeder Kontext folgt einer Handlungslogik (lebensweltliche Kommunikation, Wissensvermittlung, Beratung usw.), die wiederum in einen fachlichen Diskurs eingebettet ist.

9 Für die Bildungsarbeit diskutiert Siebert die Vernetzung von Psycho-, Sach-, und Handlungslogik, die die Bezüge zu objektiven, subjektiven und sozialen Weltbezügen herstellen. Methodisch schlägt er dann verschiedene Lehrtypen vor, bspw. die Aktivierung des Vorverständnisses, die Erkundung von Kontexten, die Perspektivverschränkung, das biografische Lernen, die Vernetzung multipler Kompetenzen und Lernaktivitäten, Emotion und Kognition, die interdisziplinäre Vernetzung, die Vernetzung von organisierten Lernphasen und die Netzwerkdidaktik (Siebert 2003: 55–59).

Die Kontexte können auf ihre Weise die drei Weltbezüge in einer Form kommunikativen Handelns als sozialintegratives Handeln verwirklichen. Er stellt entsprechende Kommunikation (im Sinne der Funktionssysteme) zur Verfügung, wobei nicht jeder Kontext für jede Lernsituation und für jedes lernende Individuum Relevanz haben muss. Im vorliegenden Beitrag wurde dies für die erwachsenenbildnerische Kommunikation in einigen Aspekten buchstabiert.

Mit dem Modell der sozialintegrativen Alphabetisierungsarbeit geben wir einen Umriss wichtiger Prozesse, zu deren Erklärungswissen und konzeptionellen Bearbeitung wir uns im Projekt EQUALS und in diesem Beitrag vergewissert haben. In den Kommunikationssystemen des Projektes haben wir Erfahrungen zur methodischen Umsetzung gewinnen und reflektieren können, die das Modell exemplarisch füllen, um ein Weiterdenken und -schreiben in den jeweiligen wissenschaftlichen wie fachpraktischen Diskursen zu eröffnen.

Literatur

- Baecker, Dirk (2008):** Zur Evaluation kultureller Projekte. In: Zeitschrift für Evaluation, Jg. 7, Heft 1, S. 97–111
- Beck, Ulrich, 1986:** Risikogesellschaft. Auf dem Wege in eine andere Moderne. Frankfurt am Main
- Beck, Ulrich (1993):** Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt am Main
- Bohle, Hans Hartwig/Heitmeyer, Wilhelm/Kühnel, Wolfgang/Sander, Uwe (1997):** Anomie in der modernen Gesellschaft: Bestandsaufnahme und Kritik eines klassischen Ansatzes soziologischer Analyse. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Wege von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band 1. Frankfurt am Main, S. 29–65
- Bommes, Michael/Scherr, Albert (2000):** Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. Weinheim
- Bourdieu, Pierre (2006):** Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg
- Capra, Fritjof (1999):** Lebensnetz. München
- Damasio, Antonio (2000):** Descartes' Irrtum. München
- Deinet, Ulrich (2004):** „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hg.): Aneignung als Bildungskonzept in der Sozialpädagogik. Wiesbaden, S. 175–189
- Dohmen, Günther (1990):** Offenheit und Integration. Beiträge für das Zusammenwirken von Erwachsenenbildung. Bad Heilbronn/Obb.
- Dollinger, Bernd (2010):** Bildungsungleichheit als Konstituens von Sozialpädagogik. Theoretische und empirische Befunde am Beispiel Ganztagschule. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 2010/2, S. 190–209

- Egloff, Birte (2006):** Biografisches Arbeiten in der Grundbildung als Herausforderung für professionelles pädagogisches Handeln. In: Knabe, Ferdinande im Auftrag des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (Hg.): *Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung*. Stuttgart
- Egloff, Birte/Jochim, Dana/Schimpf, Erika J. (2009):** Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung. In: *REPORT*, 32. Jg., S. 11–22
- Ernst, Annegret/Schneider, Johanna/Schneider, Karsten (2009):** Alphabetisierung auf dem Weg zum sozialintegrativen Arbeiten. In: *REPORT*, 32. Jg., S. 68–80
- Faulstich, Peter (1997):** Regulation der Weiterbildung – Markt, Staat, Netze. In: Allesch, Jürgen (Hg.): *Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven*. Opladen, S. 77–97
- Fischer, Wolfram/Goblirsch, Martina (2004):** Fallrekonstruktion und Intervention in der Sozialen Arbeit. Narrativ-biografische Diagnostik im professionellen Handeln. In: *Psychosozial* 27. Jg., Heft II, S. 71–90
- Forneck, Hermann/Wrana, Daniela (2009):** Professionelles Handeln und die Autonomie des Feldes der Weiterbildung. In: Frieberthäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Wigger, Lothar (Hg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden
- Großmaß, Ruth (2006):** Psychosoziale Beratung im Spiegel soziologischer Theorien. In: *Zeitschrift für Soziologie*. Jg. 35, S. 485–505
- Hanses, Andreas (Hg.) (2004):** Biografie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biografische Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Habermas, Jürgen (1973):** Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt am Main
- Habermas, Jürgen, 1985 (1981):** Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (1997):** Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Wege von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft, Band 1. Frankfurt am Main
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (1997):** Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft, Band 2. Frankfurt am Main
- Jakob, Gisela/Wensierski, Hans-Jürgen von (Hg.) (1997):** Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim, S. 271–286
- Kade, Jochen (1997):** Vermittelbar/nicht vermittelbar. Vermitteln: Aneignen? Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, Dieter/Luhmann Niklas (Hg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt, S. 30–71
- Kade, Jochen (2005):** Autonomie und System. Zum Wandel der gesellschaftlichen Form des Lernens Erwachsener. In *Hessische Blätter für Volksbildung* 55. 2005/1, S. 16–25

- Küchler, Felicitas von (2010):** Organisationen der Weiterbildung im Spannungsfeld von Exklusionsdynamik und Inklusion(szielen). In: Kronauer, Martin (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 276–305
- Löw, Martina (2001):** Raumsoziologie. Frankfurt am Main
- Lenzen, Dieter/Luhmann Niklas (Hg.) (1997):** Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt
- Luhmann, Niklas (1984):** Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main
- Luhmann, Niklas (1985):** Die Autopoiesis des Bewusstseins. Soziale Welt 36 (1985), S. 402–446
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco, J. (1984):** Der Baum der Erkenntnis. Bern/München
- Pallasch, Waldemar/Hameyer, Uwe (2008):** Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. Weinheim/München
- Pongratz, Ludwig/Bünger, Carsten (2008):** Stichwort Bildung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, S. 110–129
- Riemann, Gerhard (2000):** Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit. Weinheim
- Scherr, Albert (2002):** Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über ‚soziale Subjektivität‘ und ‚gegenseitige Anerkennung‘ als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafeneeger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach/Ts., S. 26–44
- Schneider, Johanna (2008):** Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit – Ansätze und Perspektiven der Alphabetisierungsarbeit. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen, S. 163–178
- Schneider, Johanna/Wagner, Harald, (2008):** Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit im regionalen Bezug. In: Standpunkt: Sozial, 1+2, S. 128–134
- Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.) (2008):** Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster/New York/München/Berlin
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979/1984):** Strukturen der Lebenswelt, 2 Bd. Frankfurt am Main
- Schütze, Fritz (1993):** Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Thomas/Ortmann, Friedrich/Karsten, Maria-E. (Hg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim, S. 191–221

- Schütze, Fritz (1994):** Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, Norbert/Schumann, Michael (Hg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg im Breisgau, S.189–297
- Siebert, Horst (2003):** Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München/Unterschleißheim
- Siebert, Horst (2006):** Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. In: Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Spitzer, Manfred (2000):** Geist im Netz. Heidelberg
- Tacke, Veronika (2001):** Funktionale Differenzierung als Schema der Beobachtung von Organisationen. Zum theoretischen Problem und empirischen Wert von Organisationstypologien. In: Tacke, Veronika (Hg.): Organisation und gesellschaftliche Differenzierung. Wiesbaden, S.141–169
- Völter, Bettina (2008):** Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung. In: FQS 9 (1), Art. 56
- Völzke, Reinhard (1997):** Biografisches Erzählen im beruflichen Alltag. Das sozialpädagogische Konzept der biografisch-narrativen Gesprächsführung. In: Jakob, Gisela/Wensierski, Hans-Jürgen von (Hg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim, S. 271–286
- Wagner, Harald (1996):** Lebenswelt und Glaube. Kritik der Lebenswelttheorie und ihre Übertragung auf den Gemeindeaufbau. (Peter Lang) Frankfurt am Main u. a.
- Wagner, Harald (2008a):** Gesellschaftlicher Wandel und Bedeutungszuwachs von Grundbildung und Schriftsprachenkompetenz. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Münster u. a., S.15–21
- Wagner, Harald, (2008b):** Sozialstrukturelle Unterprivilegierung und Funktionaler Analphabetismus. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Münster u. a., S. 23–29
- Wagner, Harald (2011):** Biografische Lernorte. Ergebnisse qualitativer Lebensweltforschung zum Funktionalen Analphabetismus. In: Dorschky, Lilo/Kurzke, Christian/Schneider, Johanna (Hg.): LernZeichen. Lernen und Schriftspracherwerb als Herausforderung für Kindertagesstätte, Schule und Jugendhilfe. Opladen, erscheint in Kürze
- Wagner, Harald/Eulenberger, Jörg (2008):** Analphabetenzahlen – Probleme, Forschungsstrategien und Ergebnisse. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Münster u. a., S. 31–45
- Wagner, Harald/Schneider, Johanna (2008):** Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachenkompetenz. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Münster u. a., S. 47–62
- Wirtschafts- und Sozialforschung (2005):** Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden. Kerpen
- Tolstoi, Lew (1968):** Das Neue Alphabet & Russische Lesebücher, Bd.8 der Ausg. v. E. Dieckmann und G. Dudek. Berlin (Ost)

